



EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN AMÉRICA LATINA: SUGERENCIAS PARA EL ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ (*)

RESUMEN. ¿Es la experiencia ciudadana de los habitantes de América Latina similar a la experiencia europea? De no ser así, ¿cuáles son los elementos centrales que ambas experiencias comparten para una hipotética *ciudadanía del mundo*? ¿Qué papel juega el sistema educativo en la formación de una conciencia ciudadana en América Latina? A estas interrogantes intenta dar respuesta este artículo. Para ello presenta un breve análisis de la vivencia de la ciudadanía en Latinoamérica, sugiriendo algunas hipótesis de trabajo que orientan las conclusiones finales. En segundo lugar, describe el impacto que las nuevas formas de globalización del Mercado y de la información tienen en el ciudadano latinoamericano común y corriente, para pasar luego a presentar sumariamente la presencia de la formación ciudadana en los sistemas educativos latinoamericanos. Concluye con algunas sugerencias de futuro para la formación ciudadana en Latinoamérica.

ABSTRACT. Is the civilian experience of citizens of Latin America similar to that of the citizens of Europe? If it is not, what are the core items shared by both experiences as hypothetical citizens of the world? What is the role of the educational system in the formation of a civilian conscience in Latin America? This article attempts to provide answers to these questions. To do so it presents a short analysis of how people live as citizens in Latin America, proposing some working assumptions to guide the final conclusions. Secondly, it describes the impact of the new forms of market and information globalisation on the ordinary Latin American citizen, and then it goes on to briefly summarise the presence of the teaching of citizens in the Latin American education systems. It concludes with some suggestions for the future of civilian education in Latin America.

(*) Universidad Católica del Maule, Chile.

CONCEPTO Y VIVENCIA
DE CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO
DE LA MODERNIDAD
LATINOAMERICANA

Si arrancamos de la afirmación de que en el sustrato cultural, sociológico y antropológico de todas las sociedades existe una suerte de *carácter* o *ethos social ciudadano*, la hipótesis principal del primer apartado de estas líneas podría adelantarse del siguiente modo: la idea y vivencia de ciudadanía en Latinoamérica se encuentra ligada indisolublemente a una experiencia algo tardía y extraña de la *modernidad occidental*. En efecto, por un lado puede afirmarse que la modernidad no tiene relación inmediata, al menos por estas latitudes, con la *virtud republicana* ilustrada (Brunner, 1998). Por otra parte, se puede decir también que es la integración a los procesos de industrialización y comercio internacional lo que acelera el proceso de *modernización* propiamente nacional de las sociedades latinoamericanas. Podremos profundizar en esta idea en los próximos apartados.

En consecuencia con lo afirmado anteriormente, se podría pensar que no es posible establecer una dependencia directa entre los postulados democráticos y de ordenamiento cívico y ciudadano de las Constituciones Políticas de las naciones de América Latina (por más defectuosas que éstas fueran), y su más o menos sistemática ruptura con los ideales allí proclamados. Recordemos, aunque sea sólo por

una necesidad interpretativa, que la situación de dependencia estructural (económica y política) de la metrópolis, tema antiguo y muy denunciado en las décadas de los sesenta y setenta, desfavoreció históricamente un apego y desarrollo real y continuado a las virtudes ciudadanas por parte de las elites latinoamericanas y del pueblo en general¹. Sin considerar ahora las asonadas y caudillismos del siglo XIX (asunto que, claro está, puede ser causal de las crisis posteriores), la segunda centena de vida independiente de la mayoría de los pueblos de América Latina, y especialmente la segunda mitad del siglo XX, se ha visto plagada de autoritarismos y dictaduras que han influido poderosamente en la ausencia o debilidad de los valores cívicos en el discurso sostenido de la comunidad latinoamericana².

Efectivamente, al poder económico y político de los grupos de presión, que se ha visto amenazado en el continente por diversas reformas políticas, estructurales y distributivas, se une, en los últimos sesenta años, la política geoestratégica de las metrópolis, especialmente de Estados Unidos, que se orienta en varios casos a potenciar y fortalecer, en su momento, a la derecha política y económica y a proteger los intereses de los capitales transnacionales en estos países. La irrupción de gobiernos de este tipo, con sus respectivos basamentos ideológicos, políticos y económicos, logró co-roer en un buen grado el cultivo de la educación ciudadana y las virtudes cívicas. De hecho, y ya profundizaremos en ello,

(1) Gran responsabilidad cabe en ello a España en la primera etapa de la vida independiente de América Latina. Luego a Inglaterra (siglo XIX) y, en los últimos cincuenta años, a Estados Unidos.

(2) Ya en la década de los cincuenta y sesenta del siglo XX comienzan las «dictaduras modernas» de América Latina. Éstas fueron en su mayoría militares, pero también hubo gobiernos civiles que utilizaron a los militares de sus países como brazo armado para sus propios fines autoritarios. Con todo, las dictaduras de los años sesenta y setenta involucran generalmente en su discurso y práctica elementos nuevos casi desconocidos, como es el caso de la denominada *Doctrina de la Seguridad Nacional*. Desde la instauración de la dictadura en Brasil (1964) hasta la de Argentina (1976) los gobiernos autoritarios se expandieron por todo el cono sur, uniéndose a los ya existentes en el resto del subcontinente.

los sistemas educativos que quisieron y eventualmente pudieron hacerse cargo de la responsabilidad de la educación cívica y ciudadana, fueron abruptamente destruidos y remplazados por sistemas más funcionales a los intereses políticos y económicos de turno.

A partir de la década de los setenta la mixtura entre neoliberalismo y represión fue la nota característica de la conducción política de los países latinoamericanos, aunque este modelo es la antítesis del liberalismo plural y democrático en el cual se inspiraron la mayoría de los idearios constitucionales que dieron lugar a los estados nacionales latinoamericanos. La unidad entre economía (dinero), política y fuerza armada hizo prácticamente desaparecer el protagonismo cívico en Latinoamérica durante las últimas décadas del siglo XX. El liberalismo democrático del que hablamos, si bien no produjo automáticamente una modernidad ciudadana, sí logró influir para facilitar los procesos de integración a la comunidad mundial, aunque siempre a costa de la diferenciación cultural de los pueblos latinoamericanos. Ha sido precisamente allí (en el terreno de la modernización productiva, del intercambio comercial y de la explotación autónoma de los recursos naturales) en torno a lo cual se diseñaron los proyectos económicos, políticos y sociales de los países de la región, y en cuyo fracaso (léase, por ejemplo, proyectos como el desarrollista y el neoliberal) se vio también comprometido el modelo latinoamericano de modernidad.

Las interrogantes que surgen son innumerables: ¿puede ser libre y democrática una sociedad que *depende*, en términos estructurales, de los modelos de producción y consumo, y de la organización política de los países desarrollados?, ¿puede

haber posibilidades de democracias reales, libres y participativas si existe una positiva voluntad de dominación en los grupos de poder y en las elites latinoamericanas?, ¿cómo comprender, entonces, los aspectos positivos de la modernidad latinoamericana?, ¿están diseñados los modelos y sistemas educativos latinoamericanos para potenciar una educación ciudadana no deudora de los lastres políticos y económicos del pasado inmediato? Uno de los principales actores de la vida y la historia latinoamericanas, objetivamente, es y ha sido la Iglesia Católica del continente. Los diagnósticos de la Iglesia continental se han destacado por su certeza y profundidad, y por ello no deben ser pasados por alto. El siguiente párrafo proviene de un documento de la Iglesia latinoamericana:

La raíz de nuestras crisis no es primariamente socioeconómica, sino ético-cultural y es por eso que se manifiesta con tanta agresividad en lo primero. Las pobrezas y empobrecimiento de nuestro tiempo radican igualmente en la expresión política. Los cristianos en especial tenemos que cuidarnos de no caer en una «idolatría del mercado» (CA, p. 40), sino consagrarnos a transformar la cultura del consumismo, de la muerte, de la violencia y la marginalidad, en una cultura de la solidaridad, eficaz en el servicio al bien común; en definitiva, se trata de una cultura de la esperanza, dando prioridad a quienes más sufren miserias.

(CELAM, 1992)³

Existe una nota en este párrafo que vale considerar desde todo punto de vista. A comienzos de la década de los noventa, América Latina venía de salida de varios regímenes autoritarios y de una crisis económica y social sin precedentes. Una afirmación común era que existía una crisis en la acción política y en los cuadros de

(3) Documento de Trabajo, Preparación para la Asamblea General del CELAM (1992) en Santo Domingo, República Dominicana, 536.

liderazgo del continente, y que dicha crisis producía el efecto de un creciente descrédito y desilusión ante las nuevas democracias, las que no lograban motivar a la participación ciudadana y no catalizaban un conjunto de reformas políticas y económicas necesarias para la mayoría de la gente. En esta crítica de la democracia ocupaba un lugar central la dimensión económica, puesto que la situación de pobreza no había variado en los primeros años de democracia como se esperaba. A estos nuevos modelos de democracia negociada («transiciones democráticas») se los denominó «democracias formales», con el fin de contraponerlas de algún modo con la democracia real de ciudadanía activa o participativa. A una década de distancia los problemas políticos se han modificado, pero los aspectos económicos no han variado sustancialmente. Pasados tres años del nuevo siglo, la mayoría de las economías de América Latina se encuentra viviendo un nuevo período de crisis. Este último aspecto merece una explicación adicional que nos obliga a detenernos un poco más.

En efecto, Latinoamérica ha estado sometida a crisis económicas y políticas de carácter cíclico desde la misma constitución de los estados independientes. Las causas de la crisis parecen ser multivariadas y han sido abordadas desde distintos puntos de vista: la historia y la situación geográfica, la teoría de la dependencia (política y económica); la teoría de la «prescindencia» (necesidad de los recursos naturales, no así de las naciones latinoamericanas); los efectos excluyentes de la globalización cultural y del mercado; el atraso estructural en la fase de la era del conocimiento, la información y la tecnología; etc. Aparentemente cambian las

condiciones históricas de la crisis, pero no las consecuencias de ésta: mayor pobreza y marginalización creciente de sectores cada vez más vastos de la población latinoamericana⁴. Un aspecto nuevo de esta crisis es que está provocada también por un *ethos político* que excluye a las mayorías y separa cada vez más las expectativas de las elites de poder respecto de las aspiraciones de los habitantes de América Latina. Una nueva vertiente de ello, no siendo un problema nuevo, es la corrupción de los cuadros políticos que se ha manifestado durante los últimos años con toda su crudeza y con mayores cuotas de evidencia que en décadas pasadas. De hecho, el Latinobarómetro, que rastrea la opinión pública en 17 países de América Latina, demuestra que los latinoamericanos pierden progresivamente su confianza en algunas instituciones políticas tales como el Congreso o Parlamento y los partidos políticos, a quienes, en conjunto, no le dan más de un 14% de confianza.

Pues bien, las crisis latinoamericanas tienen una condición estructural que las transforma rápidamente en *crisis globales* o integrales. Reproducen una situación de continuidad dependiente, por mucho que las causas varíen de época en época. La crisis económica se acompaña de una crisis política y social, y redundante en una supresión real de la participación ciudadana en la gestión política de las naciones. La separación que se da entre la elite político-económica con el pueblo llano (identificada en el ascenso de una clase tecnócrata a la conducción de asuntos que estaban encomendados a los representantes elegidos democráticamente) aumenta el sentimiento de impotencia o frustración que suele derivar en una conflictividad social muy difícil de controlar. Con todo,

(4) Baste ver el ejemplo paradigmático de retroceso de la calidad de vida de la población de Argentina en los últimos tres años. El Latinobarómetro 2002 señala que la sociedad argentina muestra el segundo nivel de satisfacción con la democracia más descendido de Latinoamérica (8%).

no se puede afirmar simplistamente que todos estos procesos críticos se dan en todos los países de igual modo o con el mismo grado de profundidad. Pero, aun considerando lo anterior, los efectos de empobrecimiento y la peligrosa reaparición de nuevos caudillismos y autoritarismos se da en todos los países. Las expectativas suelen desplazarse a la esperanza de que alguien con mano firme pueda poner orden en medio del caos producido por una conducción débil, carente de liderazgo, escasa de ideas y corrupta. Lo anterior suele dar lugar también a propuestas políticas y económicas muy simples a la vez que mucho más directas (y, a la larga, más demagógicas y populistas). Este hecho se constata también en las estadísticas según las cuales sólo un 32% de los latinoamericanos se muestran satisfechos con la democracia, y que a un 50% de ellos les es indiferente el tipo de gobierno que exista (autoritario o democrático) con tal que resuelva sus problemas más urgentes de un modo eficiente (Latinobarómetro, 2002).

En consecuencia, aparte del *factor crisis* más o menos permanente, existe otro elemento relevante que influye en esta asistematicidad de la cultura democrática y de participación de la población latinoamericana. Es el que tiene que ver, como lo dicen algunos autores, con que la modernidad latinoamericana no emerge tanto de las ideologías, sino de las necesidades urgentes que imponen las condiciones de progreso económico y tecnológico de los países del mundo desarrollado. Si es así, los factores de escolarización universal, los medios de comunicación y la conformación de una cultura de masas integrada estaría a la base de la conformación de una formación ciudadana en América Latina. Esta afirmación no debería extrañarnos, pese a que los sistemas educativos latinoamericanos no han contemplado de modo sistemático la educación ciudadana. Es lo que revisaremos sumariamente en los siguientes apartados.

LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN DEL CAPITALISMO DEMOCRÁTICO Y LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN EFECTIVA DE LA CIUDADANÍA EN AMÉRICA LATINA

Ya hemos planteado que la formación ciudadana como ideal moderno no viene necesariamente mediado en Latinoamérica por el *logos* de la cultura europea ilustrada, sino por la necesidad de inserción de estos países a los procesos de modernización capitalista (industrialización, comercio internacional y competitividad). En un fenómeno relativamente similar al que se dio en los países del Este de Europa antes de 1989 (De Venanzi, 2002), la sociedad civil en Latinoamérica se expresó normalmente como un camino alternativo y ante todo opuesto a los aparatos gubernamentales de los regímenes de fuerza de la segunda mitad del siglo xx. De un modo bastante llamativo, la ciudadanía se desarrolló, a través de diversas organizaciones civiles, más como una oposición organizada frente a los regímenes autoritarios, y fue mucho más fuerte en ese período que en los gobiernos democráticos de «tercera ola» como los actuales. No obstante, la hipótesis sigue siendo la misma: si la modernidad latinoamericana es una expresión algo heterodoxa del modelo europeo o norteamericano (ya que se trata de un modelo de modernidad dependiente de la metrópoli y del capital externo), la sociedad civil que de allí emerge no tiene todavía una capacidad propia para generar una identidad nacional autónoma que surja del conocimiento y respeto por la peculiaridad cultural del continente, aun cuando, como lo hemos dicho, posea hoy más argumentos y competencias que antes para evaluar la eficiencia de los gobiernos centrales. Lo cierto es que el concepto de ciudadanía, al ser impuesto desde arriba como un proyecto político de Estado, no encuentra un sustrato cultural que le sea apropiado. La consecuencia será,

por lo tanto, una vivencia de sociedad civil truncada o a medias, nunca bien ensamblada con la cultura latinoamericana. A todo esto se agrega el poderoso influjo de un elemento que irrumpe en la organización y forma de experimentar la modernidad ciudadana: el *Mercado*.

En efecto, la formación de una sociedad civil o de una ciudadanía activa de la comunidad latinoamericana tiene como condición de nacimiento y desarrollo una nueva consideración del papel de la educación como mediadora entre la familia, el Estado y el Mercado⁵. La sociología de la educación nos muestra, como factores universalmente aceptados, los mecanismos socializadores de la familia, de la escuela y de la religión para introducir a los nuevos individuos al sistema social vigente. Pero un elemento relativamente nuevo se integra hoy a esa tríada socializadora: mientras que la familia y la religión parecen haber delegado en otras instancias sus principales funciones socializadoras (en la escuela, por ejemplo), el Mercado adquiere un peso socializador de muchísima influencia, porque introduce la figura neocapitalista del *ciudadano consumidor* (Moulian, 1999). Este tipo de *ciudadanía económica* demuestra, en todo caso, ser más eficaz que la *ciudadanía política* propiamente dicha. Eso, que al parecer ocurre en todas las estructuras sociales contemporáneas, se manifiesta de un modo particularmente notable en Latinoamérica, dado que, como hemos dicho, la noción de estado y sociedad civil nacen aquí bajo el sello de las necesidades de integración comercial e industrial. En consecuencia, la modernización de la educación (en cuanto a formación de la ciudadanía *política*) adquiere mayor importancia en la medida en que las identidades sociales

tienden a estructurarse cada vez más en torno a las funciones transitivas del Mercado. El papel fundamental de la educación como factor mediador en la formación ciudadana (que puede también preparar el cambio social) supone que la sociedad latinoamericana no tiene porqué transitar el mismo camino de otras sociedades (p. ej., la norteamericana o la europea) para lograr una identidad civil y societal frente al mundo globalizado. Pero también implica aceptar el hecho real de que dicha ciudadanía activa debe mostrar la contracara de la ciudadanía económica.

No obstante, la historia nos muestra que Latinoamérica sigue siendo un eterno transeúnte hacia un modelo de modernidad expresado en ejemplos externos (Morandé, 1984). Los modelos sociales, económicos y políticos no logran configurar todavía una sociedad civil latinoamericana sin las contradicciones internas que de suyo le generan los actuales procesos globalizadores. Y, tal vez, no sea tarea de estos ámbitos hacerlo. Pero ocurre un hecho que no podemos ignorar: con la irrupción del Mercado como un ámbito cada vez más importante en los procesos de socialización, podemos intuir que esta tendencia a eternizar dicha transición a la modernidad, lejos de aminorar, aumente considerablemente en el futuro inmediato, dejando cada vez más en la penumbra a los vehículos tradicionales de socialización. Ello no deja de tener un profundo impacto no sólo sobre la formación de la ciudadanía, sino también sobre todo el núcleo duro de los valores subjetivos (Tedesco, 1996), ya sean éstos de carácter ético (participación, solidaridad, pluralismo, etc.), como de carácter instrumental (cálculo e instrumentación de la realidad comunitaria y civil). De este modo, la denominada

(5) Encuentro razón en la exposición de C. Parker: «Modernización de la Educación: ¿Para un desarrollo humano?», en *Revista de Ciencias Sociales*, 3 (1998), pp. 61-66.

utopía de la sociedad civil (De Venanzi, 2002) pierde vigencia frente a la *idolatría del mercado* (Hinkelammert, 1989) como el único y más eficiente organizador social. Ello es así porque, como dice Bauman (1999), «el mito del consumidor exigente, y del mercado como proveedor de la libre elección y guardián de la libertad de expresar diferencias, se alimentan y cultivan recíprocamente». A cambio de esto, el antiguo orden socializador reconocía privilegios a ciertos grupos que en una cultura globalizada no podrían legitimar su presencia, relevancia y autoridad por otros factores que no fueran el mérito y la eficacia.

No puede menos que ser reconocido en este contexto el gran impacto e influencia que también, como un poder derivado, poseen los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento. Los diversos sistemas actuales de comunicación, información y distribución del conocimiento, si bien tienden a globalizar y democratizar algunos efectos de la globalización, lejos de promover las identidades culturales, afectan básicamente, de un modo similar al «moldeamiento heterónimo», a la opinión pública y a los comportamientos sociales, homogenizándolos y uniformizándolos con un discurso ideológico acerca del hombre: el *homo oeconomicus*. Paralelamente a esto, las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento son una gran oportunidad para la educación ciudadana y para cualquier otro proceso de socialización comunitaria, fundamentalmente en orden a facilitar la organización de redes sociales críticas y no gubernamentales de participación en el acontecer ciudadano de los países. Pero todo ello implica un reconocimiento realista de los innumerables acentos o direccionamientos que ofrece la información emanada de estos medios. Las nuevas tecnologías de la información, que se presentan en muchas ocasiones

como un medio poderosamente funcional a ciertos intereses políticos, económicos o sociales, son, sin embargo, un medio privilegiado de organización ciudadana, como se ha podido observar en los últimos meses a propósito de la guerra en Irak: una opinión ciudadana mundializada que ejerce una presión ética cautelar sobre el poder jurídico y la maquinaria bélica de las naciones más poderosas del planeta. Esta opinión pública muestra el surgimiento de otras legitimaciones del poder distintas a las tradicionales que se ejercen desde fuera y por sobre los estados nacionales, lo que puede constituir el único contrabalance moral de las actuaciones de la metrópoli respecto de las naciones más pequeñas, pobres o marginadas, resituando el papel de los estados democráticos a nivel mundial. Un efecto más, por cierto, de la sensibilidad solidaria de la ciudadanía mundial respecto de problemas que afectan a la justicia, a la democracia y a la organización independiente de los pueblos más desprotegidos.

Todos los ámbitos de socialización, ya sean tradicionales o de nuevo cuño, permitirían suponer que la formación ciudadana en América Latina está, de un modo u otro, garantizada o, a lo menos, medianamente asegurada por el influjo directo e imparable de los fenómenos típicos de la denominada *globalización* o uniformización de las costumbres y comportamientos sociales. Pero este proceso no es automático en América Latina, y, aunque así fuera, habría que analizar críticamente las limitaciones de un tipo de formación ciudadana imitativa que no responde a las necesidades más urgentes de la población latinoamericana. Este análisis se hace tanto más necesario cuanto más débil y parcial es la oferta de formación ciudadana de los sistemas educativos latinoamericanos. Los estudios muestran claramente que en América Latina los programas de formación ciudadana (Estudios Sociales, Objetivos Transversales de Participación

Democrática, Educación Cívica y otros similares) no responden, ni en sus contenidos ni en sus metodologías, a las necesidades de las sociedades actuales, y que no provocan motivación alguna en los niños, niñas y jóvenes, para la participación en sus propios procesos de toma de decisiones (Villegas de Reimers, 1994). Tampoco existe una línea de reforzamiento de las actitudes democráticas ni del respeto de ciertos valores éticos mínimos, ni un entrenamiento en el discernimiento de situaciones conflictivas desde el punto de vista moral o valórico. Otro estudio concluye que los programas de educación ciudadana o cívica en América Latina tienden a reforzar una visión que se cierra en valores tales como el patriotismo, símbolos o emblemas patrios, figuras históricas y la sobrevaloración de lo distinto por sobre lo común. Estos valores no tienen apertura a una consideración madura de los principios democráticos o de una ciudadanía que participa activamente en la gestión del estado o de las organizaciones paralelas a éste (Díaz, 1992). Castro (1996) demuestra que los «mapas cognitivos» que deberían iniciar a los estudiantes en el entendimiento y participación de la realidad social se encuentran todos ellos en desuso o carentes de estrategias que permitan acercar a los actores a una vivencia más práctica y menos abstracta de la ciudadanía democrática. Todo ello tomando en consideración que el ciudadano que forma debiera ser capaz de poder funcionar en un mundo donde la incertidumbre se convierte en un dato permanente de la realidad.

Por otra parte, el ejercicio de la política que aspira al poder y a la administración

del Estado, en el contexto de nuestro sistema democrático, sufre también un descrédito que en algunos casos (por ejemplo en el de Argentina), puede encubrir un serio peligro para el desarrollo y la consolidación de los procesos democráticos⁶. Un estudio realizado en Chile hace tres años afirmaba que «podría hablarse de una *distancia estructural* entre los jóvenes y la política..., acompañada de una *crítica ético-histórica* a la política chilena real» (Garretón; Villanueva, 1999). Este hecho repite, de cierto modo, lo que J. L. Aranguren afirmara hace varios años atrás acerca de la política y la juventud en España: «El rechazo del ritual del voto y de la militancia en los partidos políticos es característico de esta juventud, e incluso quienes siguen perteneciendo a un partido lo hacen en forma semiclandestina y casi vergonzante» (J. L. Aranguren, 1982). El mismo estudio de Garretón y Villanueva (1999) afirma que «estamos, en realidad, ante la coexistencia de dos tipos societales. Uno nuevo, con eje en el consumo y la comunicación y cuyos actores son los públicos y las comunidades identitarias; y uno antiguo, cuyos ejes son la producción, el trabajo y la política, y tiene por actores a las clases, los partidos y los movimientos sociales». Volvemos, en consecuencia, a verificar empíricamente lo dicho más arriba acerca del importante papel socializador (aunque sea por derivación) del mercado en las actuales circunstancias de homogeneización cultural, de manera que una afirmación de Savater (1982), tan antigua para España, cobra especial actualidad en nuestro contexto, a saber: «la gente no se interesa por la política, porque la política no se interesa por la gente. La política oficial, electoralista, de sustitución en la

(6) Téngase en cuenta lo dicho acerca del índice de satisfacción con la democracia en Argentina, que no supera el 8% en el año 2002, aunque, al parecer (y esa es la esperanza), la población distingue bastante bien entre la democracia y el gobierno de turno, lo que se verifica en el 65% de apoyo a la democracia, aunque sea ésta una «democracia churchilliana» o minimalista («la democracia es el peor sistema de gobierno, excepto por todos los otros») (Latinobarómetro, 2002).

cumbre del poder provoca que la gente tienda a divorciarse de ella... Entonces se dedican a mejorar o transformar su vida cotidiana y a adoptar determinados comportamientos vitales».

Aunque el estudio citado (Garretón; Villanueva, 1999) intenta demostrar que la distancia que la juventud establece entre sus propias motivaciones vitales y la política no responden a un fenómeno nuevo («porque los jóvenes en ninguna época han estado encantados o seducidos por la política»), se reconoce que, cuanto menor es la edad, menor es también la participación ciudadana y la motivación por la política, y, además, que la juventud ha experimentado cambios profundos en su comprensión de la ciudadanía desde la década de los ochenta. Naturalmente, no podemos buscar las causas de esta «apatía» de la juventud por la ciudadanía política sólo en las carencias de una buena educación cívica o formación ciudadana⁷. Pudiera, hipotéticamente, haber ocurrido que los sistemas educativos históricamente responderían con eficacia a esta demanda de formación por parte de los jóvenes. Lo importante es que en la actualidad esa respuesta está fuera de foco, desfasada o no está a la altura de las circunstancias. Pero esa no sería la única razón, ni tal vez la más importante, de esta separación o desconfianza hacia la actividad política por parte de las nuevas generaciones. Para un discernimiento de esas causales múltiples habría que analizar también el desencanto ante el fracaso de los modelos económicos, la escasa importancia que en la práctica el mundo político le otorga a la participación ciudadana, la emergencia de nuevos paradigmas de participación social y económica, la represión despolitizadora

de los regímenes militares o la subjetivización de la ética ciudadana que experimentan nuestras sociedades. Lo cierto es que el fenómeno es multicausal y no podemos agotarlo tan sencillamente a través de un análisis de la eficacia de los sistemas educativos.

Tampoco podemos deducir de lo anterior, que los jóvenes (entre 15 y 29 años) no se interesan por ningún tipo de participación social, extensamente comprendida. El nivel de participación en instancias paralelas (que no es lo mismo que no-gubernamentales) es significativo, aun con los matices que impone el realismo (Durstón, 1996). Un estudio cualitativo muestra que lo menores de 25 años buscan participar en pequeños espacios sociales no visibles y en acciones solidarias como fundaciones o acciones espontáneas surgidas de sus propias organizaciones informales (Cruz, 1998). No obstante, los jóvenes de menor edad (entre 16 y 17 años) tienden a participar de iniciativas que les interesan porque les reportan alguna utilidad inmediata. Un estudio reciente de la Universidad de Chile muestra que en los estudiantes secundarios «se ve claramente la presencia de una cultura materialista, pragmática, relativista, porque su discurso es *participo en aquello que me interesa y me va a dar una utilidad*» (Romeo et al., 2002).

La línea general de las conclusiones de los diversos estudios nos muestra que el problema se relaciona tanto con la participación en general como con la participación en «la política» en particular. Quieren participar y ser considerados, pero tienen poco interés en participar de organizaciones formales, máxime cuando éstas están ligadas a algún partido político.

(7) Durstón (1996) observa que aquellos jóvenes que *rechazan la ciudadanía* por motivos cercanos al cinismo filosófico (porque le hacen exigencias éticas extremas al quehacer público) tienden a buscar la forma de extraer recursos de las fuentes externas de la ciudadanía o del Estado con la menor entrega personal posible. La participación es aquí algo más aparente que real.

El asunto es, en consecuencia, distinguir claramente entre la participación social no formal, o formal paralela, a la participación política como único referente de la ciudadanía en el mapa cognitivo de los sistemas sociales y educativos latinoamericanos. Las nuevas generaciones se manifiestan muy poco motivadas por dos órdenes de comprensión de la sociedad civil: la que conecta la idea de ciudadanía con valores excluyentes de patriotismo, símbolos patrios o héroes de la historia (tendencia muy notoria del civismo latinoamericano), por una parte, y, por otra, la que asocia el concepto de ciudadanía al ámbito puramente jurídico y político del estado o del nivel central. En cambio, sí hay mayor receptividad en la acepción de «sociedad civil» que se relaciona con la participación en organizaciones que no compiten por el poder central, que reportan alguna utilidad más o menos inmediata, o que, incluso, se formalizan al margen del poder del Estado y ejercen cierta crítica social no del todo explícita (más bien *crónica*) en contra de éste.

En el contexto descrito debemos situar ahora lo que los sistemas educativos de los países latinoamericanos han hecho explícitamente para formar ciudadanos, y qué perfil utilizan para ejecutar dichas políticas. Es lo que veremos en el siguiente apartado.

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Esta revisión sumaria se limita al período comprendido desde 1950 en adelante, y sólo a algunos países, limitación que hemos debido adoptar en consideración de la extensión de este artículo.

Se trata de ver más directamente qué grado de explicitación y profundidad tiene (cualitativa y cuantitativamente) la formación de los ciudadanos latinoamericanos en los respectivos sistemas educativos. Podemos comenzar con una afirmación global que parece pertinente para contextualizar esta reflexión. Martinic (2001) afirma que las reformas educativas latinoamericanas de los últimos quince años tienen como objetivos fundamentales mejorar la cobertura educativa, calidad y equidad de los sistemas educativos. Estos objetivos responden a la urgente necesidad de modernizar la gestión educativa desde los gobiernos centrales de modo que puedan catalizar una mejora cualitativa de las condiciones de participación en la vida ciudadana, asociada a una distribución más equitativa de las oportunidades de superación personal y social para el ascenso paulatino a una mejor calidad de vida de la población. En tal sentido, los estudios sobre las reformas educativas arrojan una importante cantidad de datos que permiten confirmar que dichos cambios se sitúan en el contexto de un conjunto de reformas distributivas del aparato estatal (salud, vivienda, laboral, asistencial, etc.).

El mismo autor citado constata que dichas reformas son formuladas e implementadas «desde arriba», con algunas excepciones que confirman la regla⁸. Un dato interesante nos indica que en varios países las reformas se inician en el mismo período en el cual se están aplicando ajustes económicos. Esta acción simultánea lleva a que los actores sociales conecten la reforma educativa con procesos tales como privatizaciones, mejora de la gestión y de la eficiencia, reducción de presupuesto y de gastos, todo lo cual crea la sensación de que «reforma educativa» es un sinónimo de «tecnocracia política»

(8) Se menciona como una excepción el caso de El Salvador.

educativa». Las reacciones pueden evidenciarse en la oposición de ciertos actores a la operacionalización de la reforma, lo que se traslada de inmediato a las aulas. Ello ocurre especialmente en aquellos países donde la reforma la realizan algunas «minorías activas y consistentes» que se ubican en el aparato estatal, impulsándolo al movimiento de reforma⁹.

Sobre el supuesto anterior se hace más comprensible la situación educativa de América Latina respecto de la formación ciudadana: un contexto de reforma impulsada mayoritariamente desde el Estado y no desde la periferia al centro. El caso de Chile, Brasil, Colombia y México muestran enfoques similares en el abordaje de la formación ciudadana desde el sistema educativo. En Argentina, desde el golpe de Estado de 1955, se instaló un gobierno que, como en otros varios países de América Latina, concibió el desarrollo en términos estrictamente económicos (desarrollistas), a lo cual se opuso una fuerte corriente educativa democrático-liberal inspirada en el movimiento denominado «Escuela Nueva» de J. Dewey. El desarrollismo en su vertiente educativa recibió un nuevo impulso con el gobierno militar de 1966, aunque esta vez con un tono más «tecnocrático». Esta orientación dio vida a la reforma educativa de 1968 que fue completamente derogada con la llegada al poder del gobierno militar del general Videla, en 1976. Durante este período asignaturas como las de Educación Cívica e Historia sufrieron controles estrictos no sólo dirigidos a sus contenidos y bibliografías, sino también sobre los profesores que las impartían. Superados los años de la dictadura, desde 1984 se comenzó a implementar una reforma educativa que incluía entre sus bases los lineamientos de un proyecto nacional, cultural y educativo

que tiene como fundamento la liberación, la justicia social y la recuperación plena del federalismo argentino. Junto a ello, se plantea la idea del protagonismo y la participación popular para superar la rigidez de la organización escolar, planteando la educación permanente. En la actualidad la *Ley Federal de Educación* sufre nuevamente los recortes presupuestarios y el semicaos de la situación política y económica que aflige al país.

El caso de Chile es bastante similar al argentino por la semejanza de los procesos políticos de los últimos treinta años, aunque antes de la década del setenta la historia republicana de ambas naciones es distinta en aspectos fundamentales de los cuales no podemos dar cuenta aquí. El interés acerca de la política educativa chilena de las últimas décadas está marcado más por el logro de la cobertura universal del sistema educativo público que por la mejora real de la calidad de la educación. Ese fue el logro fundamental de las sucesivas reformas educativas desde 1965. Ello se explica básicamente porque la década de los sesenta estuvo marcada para varios países latinoamericanos, y especialmente para Chile, por el auge de la corriente de la tecnología educativa y del planeamiento educativo. La reforma de 1965 tuvo como objetivo fundamental el acceso igualitario de la población al sistema público, y la integración de los estudiantes a la comunidad social, lo cual traería sus consecuencias políticas en el corto y mediano plazo. Esa reforma tuvo, por tanto, un importante papel en la creación de la conciencia cívica de la población chilena. Lamentablemente los acontecimientos que ocurrieron a partir de 1970 obscurecieron el aporte de dicha reforma, que intentó ser profundizada por el fallido intento de la Escuela Nacional Unificada (ENU) del gobierno de Salvador Allende

(9) Los casos que se anotan en esta corriente son Chile, Brasil, Perú, Colombia y México.

(1970-1973)¹⁰. A partir de 1974 el gobierno militar ejercerá un durísimo control sobre el sistema escolar en todos los aspectos mencionados, también para el caso argentino (contenidos, bibliografías, profesorado y sistema en general). Se suprimirá la Educación Cívica y se eliminarán varios textos de historia que se utilizaban en los distintos niveles de la enseñanza pública. Una serie de cambios de carácter administrativo que se aplicaron a partir del año 1980 descentralizaron el sistema educativo otorgándole directa tuición sobre las escuelas públicas a las municipalidades y a las autoridades regionales en las cuales se dividió administrativamente el país. Una nueva ley de educación se aplicará en el país a partir de 1990. La *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), última ley promulgada por el gobierno militar, deja a los gobiernos de la renaciente democracia chilena la labor de implementar los cambios que, hasta hoy, se perciben en el sistema educativo chileno. La Reforma Educativa iniciada en el año 1996 intenta recuperar el sentido de la educación ciudadana en los apartados relativos a los denominados Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación (San Martín, 1999). Entre los cinco OFT planteados en conjunto para la enseñanza básica y media (secundaria) reaparece, en el tercero de ellos (La Persona y su Entorno), la obligación de que los profesores y maestros en general planifiquen en los distintos sectores curriculares la valoración de la ciudadanía activa y la identidad nacional especificada en una participación activa en todos los procesos

democráticos. Esta reforma continúa intentando ser implementada por los sucesivos gobiernos desde 1996¹¹.

El caso de Uruguay completa la situación de los sistemas educativos del cono sur de América Latina. Caracterizada por similares acontecimientos de los otros países, la década del sesenta en Uruguay está marcada por un proceso de radicalización de las posturas políticas de izquierda y derecha, asunto que abarca de manera especial a la formación universitaria y se extiende desde allí al resto del sistema educativo. El sistema educativo uruguayo es pionero en las leyes de cobertura universal de la educación, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, asunto que de todas maneras le otorga a este país una características republicanas y ciudadanas de mayor calidad que las de muchos otros países latinoamericanos. La reforma educativa de 1972 (*Ley General de la Educación*) llega en medio de una crisis política que culmina con la intervención militar de comienzos de 1975. A partir de allí sucede lo que en los otros países ya hemos descrito: destituciones sumarias, presencia militar en asuntos civiles y educativos, control sobre planes, programas, bibliografías y profesorado. Estas medidas alcanzan incluso al sistema educativo privado. A partir de 1985, una vez reinstaurada la democracia, se promulga una nueva *Ley de Educación* que rige hasta hoy el sistema educativo uruguayo, y que intenta aplicar el principio de la educación permanente para todos los habitantes del país.

(10) Servirá de base para comprender la fuerte oposición política que despertó la ENU un artículo de *El Mercurio* del 30 de marzo de 1973.

(11) Curiosamente, siendo la reforma educativa chilena una de las que más explícitamente insiste en la formación de hábitos democráticos y de ciudadanía activa, el Latinobárometro sitúa a la sociedad chilena como básicamente indiferente frente al tipo de régimen (autoritario o democrático) junto con Ecuador (31% y 29% respectivamente). El contraste es alto respecto de países más pequeños como Costa Rica o Uruguay, donde un 77% de los ciudadanos apoya la democracia, y sólo hay entre un 9% y un 7% de habitantes a los cuales les es indiferente el tipo de régimen.

Colombia está marcada en su sistema educativo por una serie de enfrentamientos ideológicos desde la década del cincuenta (Estado-Iglesia, Educación pública-Educación privada, Educación-Ideología, etc.). Sólo con la reforma educativa de 1968 el sistema educativo colombiano pudo unificarse en torno a unos ejes más claros. Esta reforma atacó tres problemas básicos: las competencias constitucionales, la financiación y la organización. Se mantuvo la centralización política y la descentralización administrativa, pero se mejoró las competencias del nivel central respecto de políticas educativas. No obstante, la educación para la participación ciudadana no tuvo mayor importancia explícita (en el ámbito de programas y prácticas educativas) en ninguna de las reformas de la educación colombiana sino hasta hace muy poco tiempo.

México puede ser el país latinoamericano cuyo sistema educativo se expandió más en los últimos treinta años hasta 1982, fecha en la cual el sistema decrece por primera vez en términos absolutos de alumnado y termina con una disminución progresiva del crecimiento. Lo más notable para los objetivos que nos interesan en estas líneas fue la denominada *Ley Nacional de Educación para Adultos* (1976), que contemplaba a mayores de 15 años que no habían concluido sus estudios (de primaria o secundaria), y cuyo enfoque era el de una educación extraescolar basada en el autodidactismo y la solidaridad social. Los programas favorecían la educación para el trabajo. No obstante, unos pocos años antes, hacia 1970, se habían sustituido las asignaturas de Geografía, Civismo e Historia por el área de Ciencias Sociales.

La reforma peruana de educación del año 1968 fue inspirada por las ideas de un régimen militar autodefinido como revolucionario: una socialdemocracia de plena participación. El pilar básico de la reforma era el hombre como ser que sólo logra su plenitud en la justicia de las relaciones entre las personas y en el diálogo social.

Entre los fines de esta reforma había uno (de tres) que explícitamente llamaba a «educar para la transformación estructural de la sociedad» (discusión muy en boga por esa época en América Latina). Lamentablemente, la reforma no llegó nunca a aplicarse en plenitud por la fuerte oposición que recibió por parte de los sectores más conservadores del país y por la manipulación que hizo de ella el gobierno militar. En los años que siguieron a la reforma el sistema persiguió objetivos macropolíticos de estructura del sistema educativo, hecho que todavía no constituye más que un proyecto de nueva reforma educativa para Perú.

El vecino país de Bolivia, en tanto, tuvo dos grandes reformas en los últimos treinta años: la de 1955 y la de 1995, sólo interrumpida por una suerte de «contrarreforma» en el año 1968. Ésta última pretendía buscar una nueva pedagogía nacional conforme a la realidad del país para la formación del hombre boliviano en función de los requerimientos de la Comunidad y del Estado. Dichos valores educativos fueron enriquecidos durante los gobiernos de Ovando y el primer gobierno del General Banzer (1973). En Ovando primó la defensa de la democracia, mientras que en Banzer lo primordial fue establecer un «Estado Nacionalista de Orden y Trabajo, de Paz y Justicia». La educación se encontraba, a su vez, presionada o exigida por la situación interétnica de Bolivia. La apertura del país a la democracia (en el año 1982 con Hernán Siles Suazo) persiguió básicamente mejorar la equidad y calidad del sistema educativo boliviano, acompañada de una reflexión sobre la realidad circundante y el impulso a las políticas de desarrollo y cambio social. El gobierno de Paz Estenssoro (1985-1989) rescata nuevamente el ideal educativo de Bolivia, pero esta vez bastante impregnado con ideales ciudadanos: formar al hombre nuevo boliviano, reflexivo, crítico, consciente de sus derechos y

obligaciones, abierto a la participación y a la tolerancia, educado para vivir en democracia». Potenciaba, entre otras dimensiones, la participación popular en el sistema, la educación para el trabajo y la participación ciudadana de la mujer. Estos principios han sido nuevamente potenciados por la nueva ley de reforma educativa del año 1995, bajo el gobierno de Sánchez de Lozada, que refuerza especialmente los principios de soberanía política y económica, justicia social y convivencia pacífica.

La situación de Cuba es bastante especial incluso en el contexto latinoamericano. De hecho, el sistema educativo ha intentado responder tanto a las necesidades internas (calidad, equidad y cobertura educativa) como a las externas (imagen de coherencia entre las opciones educativas, las opciones ideológicas y la realidad geopolítica de la isla). En esta situación los objetivos de formación ciudadana pasan necesariamente por el compromiso ideológico de la elite política cubana y de la organización intermedia que refuerza la estructura política. La participación ciudadana (y todo lo relacionado con el civismo) se encuentra aquí mediado por la vinculación militante de la educación y el trabajo productivo como valor eje de la revolución. El principio de combinación del estudio con el trabajo es fundamental en la pedagogía cubana. La cuestión relativa a los valores ciudadanos, en lo que de importancia individual poseen, se encuentra obscurecida por valores de carácter más social que liberal. Eso es lo que la educación cubana refuerza desde hace más de cuarenta años.

En suma, lo expuesto viene a reforzar la idea de que en América Latina todavía

no se da un especial énfasis a la formación de la ciudadanía activa y el aprecio por los valores democráticos. Sin embargo, en la segunda mitad de los años noventa y en primeros tres años de este nuevo siglo existen iniciativas, privadas y públicas, gubernamentales y no gubernamentales, que están planteando con mucha fuerza y convicción la reforma de los sistemas educativos hacia una mayor formación de la conciencia ciudadana de los latinoamericanos en general. Ello se deja notar especialmente en algunos países (Chile, Colombia, México, por nombrar algunos) más que en otros.

LOS REQUISITOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LATINOAMÉRICA

El debate sobre la calidad de vida y la calidad del sistema democrático se ha instalado en los análisis de los intelectuales latinoamericanos de forma más o menos sistemática en la década de los noventa. La interrogante clave para el abordaje de estos grandes temas es lo que adelantábamos más arriba, a saber: ¿cuán firme y duradero será el aprecio de la democracia por parte de las mayorías latinoamericanas que carecen de una mínima calidad de vida? Los ejemplos acerca de este débil apego a las formas de vida democrática son muchos, aunque se deba decir también que las poblaciones de varios países de América Latina distinguen bien entre las bondades de la democracia y la ineficiencia de los gobiernos de turno¹². Entonces, la reforma de la vida política y ciudadana pasa necesariamente por la instauración de democracias políticas que

(12) Un 75% de los habitantes de América Latina cree que la solución de los problemas de sus países no depende de la democracia. La crítica se dirige ahora a las elites políticas latinoamericanas, más sometidas que antes al sufragio valorativo de la ciudadanía que posee hoy más herramientas para ejercer dicha evaluación crítica (Latinobarómetro, 2002).

respondan gradualmente, pero de un modo sostenido, a la necesidad paralela de una democracia económica. Esto último, y su relación con la estabilidad democrática de las naciones de América Latina, ha sido el motivo por el cual varios sistemas educativos del continente han incorporado la formación ciudadana y la participación democrática, asociada normalmente con algunos ejes transversales del currículo formal, pero también presente en algunos casos de un modo explícito en subsectores de aprendizaje (en el nivel de los contenidos).

A pesar de todo este esfuerzo por formar ciudadanos, y sabiendo que la ciudadanía latinoamericana es más crítica hoy que hace 20 años, un hecho, no menor, debe ser considerado: hacia fines de los años noventa sólo 8 de los 22 países de América Latina podían ser calificados de «libres» según la Freedom House (respecto del mínimo exigido para que un país pueda ser considerado como una democracia liberal). Es decir, si bien el debate sobre la equidad afecta a la democracia, todavía existen temas pendientes que tienen que ver con el respeto de los derechos humanos más esenciales. La democracia existente en nuestros países no está funcionando bien. Si bien a comienzos de los años noventa no se veían resultados relevantes en cuanto a la equidad y respeto a los derechos humanos fundamentales, a comienzos del siglo XXI todavía existen países donde dichos derechos siguen siendo violados sistemáticamente.

Todo lo anterior no hace más que justificar la necesidad de unos sistemas educativos que implementen políticas de educación y formación ciudadana. Pero eso por sí mismo no basta. Durston (1996) señala la importancia del sistema educativo en la

formación de una ciudadanía crítica y participativa. La participación ciudadana requiere hoy para su ejercicio de nuevas competencias sociales y más amplios conocimientos e información. Si estos insumos no llegan (sobre todo a los sectores de la población más excluidos) se produce lo que hoy afecta a grandes sectores de la población latinoamericana: una *ciudadanía denegada*. Esta carencia puede afectar a un tipo de población más que al resto (por ejemplo, los jóvenes pobres y con baja educación), de tal modo que puede conformarse allí una suerte de «*underclass*», una «sub-clase» excluida de la ciudadanía plena y del empleo productivo. En otras palabras, las habilidades de la práctica democrática no son innatas, se aprenden o no. Y esta condición involucra factores de socialización (familia, Estado, religión, medios de comunicación social, mercado), pero de un modo especial compete a la escuela. La escuela está llamada a fortalecer la capacidad de ciudadanía, aunque paradójicamente, como dice Durston, la escuela es una de las instituciones más autoritarias de la sociedad latinoamericana.

En vista de lo anterior, las reformas educativas deben ir acompañadas de otro tipo de modificaciones o reformas estructurales que garanticen una calidad de vida mínimamente digna y que los derechos humanos y civiles sean protegidos en todo rigor por los gobiernos latinoamericanos. Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos fundamentales de esta educación ciudadana? Los resultados de los innumerables congresos, seminarios, simposios, artículos y la producción político-analítica señalan que estos elementos serían los siguientes¹³:

- Los ciudadanos necesitan entender que los principios básicos de la

(13) En esta parte sigo de cerca las recomendaciones de Larry Diamond, de la Hoover Institution, en una ponencia presentada en 1996 acerca del cultivo de la ciudadanía (Buenos Aires, Conferencia Panamericana «Educación para la Democracia», septiembre de 1996).

democracia son el mejor modelo de vida ciudadana. Esto significa inculcar en las personas, desde que éstas ingresan al sistema educativo formal, ciertos valores tales como el aprecio por la libertad, el constitucionalismo, el respeto a la ley, el control del poder, la elección política y la responsabilidad de los gobernantes ante los gobernados.

- Los jóvenes y adultos que acaban de experimentar gobiernos autoritarios y dictatoriales necesitan descubrir el atractivo inherente a estos principios mencionados, tales como la paz, la seguridad, la justicia jurídica, política, económica y social, el respeto al medioambiente y la dignidad humana.
- A los profesores (maestros), a quienes compete la elaboración de programas de estudio y el trabajo directo de formación de niños, jóvenes y adultos, debe asistirles la convicción de la superioridad de la democracia por sobre toda otra forma de gobierno, además de la natural competencia para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos más teóricos o abstractos acerca de los fundamentos de la vida ciudadana y democrática.
- Cada país debe transmitir a sus niños, jóvenes y adultos su propia historia nacional de construcción de la democracia.
- Todo país con un pasado autoritario necesita confrontarse con éste en el diálogo político, cultural y pedagógico. Esto incluye contemplar el pasado en los libros de texto y en los programas de estudio de un modo honesto, sistemático y objetivo.
- Un objetivo básico de todo programa de educación ciudadana democrática debe ser introyectar en los niños, niñas y jóvenes los antídotos

necesarios contra toda señal de movimientos dogmáticos o ideologías fanáticas.

- Debe contemplar también el ejercicio transparente de la actividad ciudadana y política, y discernir en especial la mixtura espuria entre dinero y política.
- El asociacionismo tiene un valor intrínsecamente democrático y ciudadano. Los programas de estudio y las actividades educativas deben potenciar y proponer toda forma de asociacionismo civil que permita estar en situación de participación en núcleos diversos para el control del poder y para el cultivo de los valores cívicos.

En suma, como indica Diamond, la ciudadanía democrática es como un huerto que debe ser cultivado, porque no surge espontáneamente. En este aspecto, el concurso de los sistemas educativos es de una importancia capital, porque de ello depende la «salud política» de las nuevas generaciones y la potenciación de la calidad de la participación de parte de las actuales.

CONCLUSIONES: LOS ACENTOS NECESARIOS DE LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN AMÉRICA LATINA

Si consideramos seriamente todo lo que llevamos dicho, y sin pretender hacer una propuesta de futuro en cuanto a la sociedad civil en América Latina, la formación ciudadana en nuestro continente debería contemplar, en nuestra opinión, al menos los siguientes elementos o ejes de sistematización:

- El basamento real de la idea y experiencia de estado y ciudadanía en América Latina.

- La reconstrucción o resignificación de la educación para la ciudadanía en los sistemas educativos de las naciones latinoamericanas.
- Un adecuado consenso acerca de los ejes temáticos de la formación para la ciudadanía activa y democrática.

EL BASAMENTO LATINOAMERICANO DE LA VIVENCIA CIUDADANA

Del mismo modo como otros procesos de introyección de valores y comportamientos sociales que tenían que ver con una hipotética *identidad cultural* o, simplemente, con la *modernidad latinoamericana* (léase: industrialización, desarrollo de la cultura, investigación científica y tecnológica, etc.) nuestro continente ha llegado a esta *fase de modernidad*, en este caso de la sociedad civil, por caminos que, si bien estuvieron facilitados por el discurso republicano moderno e ilustrado, tenían mucha más relación con procesos de carácter económico, productivo y de consumo, como lo hemos afirmado ya un par de veces. Pero la constatación de este hecho no oscurece la valía del paradigma de identidad ciudadana del mundo europeo, especialmente el surgido de la revolución francesa que, por más que sea local y distinto a los procesos históricos de nuestro continente, rescata los derechos y deberes a los que una sociedad debe aspirar en cualquier situación cultural e histórica. Los aspectos críticos de la constatación residen mejor en la imposición de una cultura que en una relación centro-periferia o metrópolis-colonia o, mejor aún, desde el *logos* europeo a la *liturgia vital mestiza* (aborigen-africana-europea) latinoamericana.

Pero existe un aspecto previo: se debe matizar la afirmación de que la formación ciudadana latinoamericana ya esté configurada con arreglo al desarrollo que esta noción tiene en la experiencia europea,

más relacionada con el significado de *habitar la ciudad críticamente*, es decir, construir la *polis* en una modalidad distinta a la participación directa del poder del Estado o en el nivel de la política propiamente dicha. Compartimos lo afirmado por Carías (1996) acerca de la existencia de una evolución conceptual de la sociedad civil desde Aristóteles hasta nuestros días. De acuerdo con este autor, en la concepción aristotélica la sociedad civil es equivalente a *polis*, conformada por hombres libres e iguales (señores) y en cuyo lugar se realiza el hombre en cuanto sujeto de la constitución política. Esa noción se confirma (mediante el Derecho Romano) en la escolástica medieval, que concibe la sociedad civil con la realización de la ciudad o del imperio; es decir, la sociedad civil se constituye *políticamente*, con lo cual sociedad civil equivale a ciudad política. Un cambio fundamental ocurre a partir de la Declaración de los Derechos Humanos, o del ciudadano, en la cual la revolución francesa visualiza una sociedad universal conformada por hombres libres, dotados de cierta seguridad económica, que conforman la *sociedad burguesa*. De hecho, Hegel (en *Grandes líneas para una Filosofía del Derecho*) ya distingue claramente entre sociedad civil burguesa y Estado, aquella se sitúa ante éste como una agrupación autónoma o, incluso, emancipada. La experiencia europea está marcada, al parecer, por esta noción de ciudadanía ilustrada, es decir, una sociedad civil despolitizada (en sentido estricto). A pesar del peso prevalente de esta noción de ciudadanía, lo cierto es que la experiencia posterior de regímenes autoritarios (los fascismos y nacionalismos, y los gobiernos totalitarios del Este europeo) y la sobreconcentración del poder en el Estado han perfilado la necesidad de reivindicar la dimensión política de la sociedad civil. Nadie niega hoy el papel de vigilancia, control y fiscalización que le compete a la sociedad civil sobre el Estado, el cual se sitúa en una posición de subordinación respecto de ella.

Pues bien, la experiencia latinoamericana no cuenta (sino como *invitado tardío*) con esta vivencia o *praxis histórica* de ciudadanía, y, como tal, no puede más que hacer abstracción de ella en los hipotéticos contenidos, planes u objetivos de formación ciudadana, ya sea que éstos estén insertos formalmente en el sistema educativo, ya sea que estén presentes en la gestión de la nueva generación de gobiernos democráticos latinoamericanos. Una adecuada operacionalización de la formación de la ciudadanía latinoamericana no podrá ignorar el contenido de la experiencia europea y norteamericana (incluso deberá considerarla seriamente para un replanteamiento de la democracia). Pero su identidad ciudadana deberá reconocer la prevalencia, aquí, de otros modos de legitimación de la ciudadanía que se relacionarán mucho más con su propia historia de encuentros y desencuentros culturales, ciudadanos y republicanos.

LA RECONSTRUCCIÓN O RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LAS NACIONES LATINOAMERICANAS

Ya hemos mencionado que en muchos casos se ha visto que el esfuerzo por ofrecer una educación ciudadana o, en términos generales, una formación cívica al interior del sistema educativo se ha reducido para varios países a la inserción, raramente crítica o realista, de contenidos y estructuras de programas relacionados con valores nacionales de identidad (incluso nacionalistas), históricos (reducidos a héroes del pasado y a alguna que otra reivindicación aborígen) y jurídicos (pasado republicano, constituciones políticas, etc.). A ello se suma el hecho ya mencionado, y felizmente superado, del control tutelar sobre los contenidos, las bibliografías y los maestros dedicados a esta formación. En otros casos se procedió simplemente a la

supresión de asignaturas o subsectores relacionados con la formación de la identidad ciudadano-democrática de los países latinoamericanos. Esta situación marca también la discontinuidad del entrenamiento democrático y cívico del ciudadano latinoamericano corriente. No obstante, esto no significa que las sociedades latinoamericanas soportaran de buen grado, y en todos los casos, los abusos de poder y las imposiciones de las dictaduras locales de turno. De hecho, prácticamente ningún dictador dejó el poder por su propia voluntad o de forma absolutamente pacífica y sin costos humanos. Fueron las movilizaciones de la ciudadanía las que provocaron los cambios de régimen político en casi todas las naciones del continente.

Aunque la sociedad latinoamericana resistió el embate de las dictaduras, en algunos casos con una valentía asombrosa, lo hizo en defensa de los Derechos Humanos y Ciudadanos más fundamentales, conculcados de forma sistemática por los gobiernos autoritarios. Este movimiento, albergado al margen y en oposición a los gobiernos centrales, demostró la vitalidad de la sociedad civil y la capacidad de organización ciudadana que, en muchos casos, no estaba articulado desde los movimientos político-partidistas, sino desde la esfera de los intereses reivindicativos más generales o universales. Los análisis previos hacían pensar si este movimiento ciudadano y los líderes sociales que lo encabezaron estarían preparados para gobernar en etapas posteriores a las dictaduras. Se demostró que sí, pero esto ocurrió gracias a la confluencia de los intereses políticos-partidistas y los de la sociedad civil, lo que facilitó las alternativas de gobernabilidad posteriores. Por lo menos eso es lo que sucedió en los países del cono sur de América. Sin embargo el esfuerzo de la movilización social incubó, como es natural, unas expectativas de mejora en todos los ámbitos de la vida social y ciudadana que,

por su magnitud, se tradujeron en una evaluación rigurosa de lo que los gobiernos democráticos posteriores pudieron o intentaron realizar. En consecuencia, se podía esperar que el orden de los hechos no correspondiera a las expectativas que la sociedad civil se hizo respecto de la gestión de las democracias recuperadas (en algunos casos por impedimentos objetivos, y en otros por falta de voluntad política real). Esto redundó en una falta de credibilidad del sistema democrático y en un descrédito de *lo político* en general. Una gran parte de la población percibió que estas nuevas democracias eran *más de lo mismo*. En consecuencia se ha producido una suerte de *desencanto* ante la participación, especialmente en la política, que afecta de un modo especial a la juventud latinoamericana.

Por lo anteriormente descrito, la ciudadanía latinoamericana requiere que la formación y participación ciudadana se resignifique en América Latina desde la perspectiva de la necesidad particular de estas sociedades. Esto incluye varios de los aspectos que mencionaba Diamond (1996) a propósito de las condiciones de una ciudadanía democrática. Son de particular importancia para nuestro contexto los siguientes:

- La importancia de la ciudadanía, o de la sociedad civil, en el fortalecimiento del sistema democrático. El Estado se subordina a las necesidades e intereses más urgentes de las comunidades nacionales cuando éstas, organizadamente, contribuyen

con su participación activa en la tutela y control del poder, y son capaces de exigir transparencia y eficacia a las elites políticas.

- Es necesario siempre rescatar pedagógicamente el pasado de aquellos países que han sufrido situaciones de falta de libertad y de expresión pública, política o educativa. La memoria histórica permite evitar la reproducción de los errores del pasado. La condición es que el pasado se presente de un modo no morboso ni autoflagelante, porque eso también aleja a las nuevas generaciones de la construcción de la sociedad civil.
- Siempre será necesario, en un continente donde el aprecio por la democracia no tiene la misma profundidad que en otras democracias más asentadas y desarrolladas, que las nuevas generaciones (y también las actuales) sepan hacer la distinción entre Democracia, Estado y Gobierno¹⁴. Es decir, que aprecien por sí mismas las bondades de vivir en un sistema democrático, antes que aspirar a mejorar la vida material, tanto individual como social, sacrificando la libertad, la justicia y el respeto a los derechos humanos fundamentales. En esta labor revisite especial importancia el rol de los profesores y maestros en todos los niveles educativos.
- El sistema educativo debe educar para el asociacionismo civil y para crear redes de solidaridad social

(14) Puede ilustrar esta situación el siguiente cuadro comparativo que presenta el Latinobarómetro 2002, para ilustrar esta falta de discernimiento entre la democracia y el desempeño del gobierno:

	América Latina 2002	España 2001
Apoyo a la democracia	56	82
Satisfacción con la democracia	32	57

con el propósito de cultivar una cultura ciudadana y democrática, y para organizar el control del poder.

- Para evitar lo que Durston denomina la *ciudadanía denegada* el sistema educativo debe integrar a los diversos grupos humanos excluidos (pobres rurales, sectores urbanos de extrema marginación, etnias, etc.) en la ciudadanía mediante una distribución más equitativa (formal o no formal) de la información y el conocimiento relevante, y también un entrenamiento en las competencias sociales de organización y participación, necesarios en la actualidad para el ejercicio de una ciudadanía activa y en pie de igualdad.
- Los programas de intervención y formación de la ciudadanía deben involucrar cada vez más a los habitantes de nuestros países en el protagonismo de la solución de sus propios problemas comunes y los de su comunidad inmediata. Está comprobado que el rechazo de la ciudadanía por parte de la juventud (que puede asumir esa participación) desaparece en los casos en que el combate a la pobreza y la marginación se entrega realmente el control de las actividades a la población beneficiada. Es éste un rasgo propiamente latinoamericano: el comunitarismo está favorecido por las propias organizaciones ancestrales y por el autoesfuerzo de superación típico de las poblaciones pobres de Latinoamérica.
- Por último, las elites políticas que lideran el sistema democrático actual deben entender que una buena parte de los problemas de legitimación del poder que ellos ejercen actualmente se debe a la

falta de confianza y al exceso de paternalismo, e incluso clientelismo, que afecta a los sistemas políticos latinoamericanos. Una acción necesaria será, por tanto, levantar los grandes temas sociales de cada país para traspasarlos a la ciudadanía (con los medios necesarios) como *contextos activantes* de la participación ciudadana. Esta iniciativa puede reactivar esa *ciudadanía latente* que, de no activarse en la etapa juvenil, difícilmente nacerá en la etapa de madurez de las personas.

EL NECESARIO CONSENSO ACERCA DE LOS EJES TRANSVERSALES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Para que una nación, sociedad o comunidad política se disponga a la formación de una ciudadanía activa debe cumplir con un requisito fundamental: debe tener un aprecio básico e inmutable por la democracia y por el *modus vivendi* que ésta trae aparejado. Este acuerdo básico contempla tres aspectos o *subacuerdos mínimos* que todos deben compartir:

- La necesidad del escrutinio y control ciudadano frente al ejercicio de la autoridad y la alternancia en el poder.
- La subordinación del poder político a la sociedad civil.
- En la implementación de la formación ciudadana, la necesidad de asumir que la ciudadanía desarrolle nuevas herramientas de control y de juicio moral y jurídico acerca de las actuaciones de los servidores públicos.

Intentaremos, para finalizar, caracterizar estos tres componentes de la ciudadanía en América Latina en los siguientes apartados operativos.

LA AUTONOMÍA DE LA CIUDADANÍA Y EL CONTROL SOBRE EL QUEHACER PÚBLICO

De algún modo este planteamiento se aproxima a lo que De Venanzi (2002) plantea como un cuestionamiento de que el Estado sea el lugar exclusivo de la acción política. Y se acerca también, aunque no sea esa la intención, a la noción de sociedad civil como *ciudadanía burguesa emancipada* del Estado o del poder central (aproximación liberal de la sociedad civil). Independientemente de esas similitudes, lo que se plantea aquí es, en cualquier caso, por una parte, la *despolitización* del Estado, y, por otra, la *emancipación* de la sociedad civil respecto del Estado. No cabe duda, por cierto, que la ciudadanía latinoamericana, por su misma herencia cultural, sigue de cerca al comunitarismo y la autogestión de la vida social. Desde esta perspectiva lo que efectivamente cercena la posibilidad de maduración de la ciudadanía es el paternalismo clientelista que caracteriza el modo de gestionar la política y el poder por parte de las elites partidistas y económicas latinoamericanas. Se ha demostrado que cuando los recursos, aunque sean escasos, se traspasan a los ciudadanos organizados, éstos logran resolver una buena cantidad de problemas que el aparato burocrático difícilmente puede abordar con competencia y eficacia.

Pero lo anterior no es todo. Aparte de esta justa autonomía de la ciudadanía respecto del Estado, esta misma ciudadanía debe recuperar su papel de evaluación y exigencia respecto de la gestión del Estado por parte de las elites políticas. Ello implica necesariamente que el Estado se legitima, una vez más, por la acción responsable de la sociedad civil y nunca al revés, como muchos parecen afirmar. La devolución de los mecanismos legitimadores de la acción política a la ciudadanía (lo que implica recursos y poder de decisión) hará, en primer lugar, retornar la transparencia a la gestión estatal y política de los

partidos y grupos de presión que aspiran a acceder a los cargos de autoridad. En segundo lugar, hará más factible la construcción de una sociedad de democracia económica, puesto que la descentralización del poder y de la gestión económica involucra a las comunidades locales haciéndolas responsables de su propio desarrollo económico y democrático. Lo anterior implica entender, además, que este modelo de gestión responde mucho más satisfactoriamente a los problemas e intereses de los grupos más vulnerables de la sociedad. También involucra el sacrificio de cierta cuota de invulnerabilidad (un tanto ficticia) de la cual goza el Estado-nación tal como se vivencia en el continente, mediante el ejercicio del papel fiscalizador de la ciudadanía crítica.

LA SUBORDINACIÓN DEL PODER POLÍTICO A LA SOCIEDAD CIVIL

No se puede (y tal vez no se debe) aspirar a la supresión de los grupos organizados que aspiran a gestionar el poder del Estado. No por lo menos en el mediano plazo. Tal vez conviene interrogarse acerca de las causas que posibilitan la puesta en duda de los partidos políticos, que someten al prorrato los cargos públicos y persiguen los objetivos de gestión del Estado como fines en sí mismos, y muchas veces independientemente del bien común. La subordinación del poder político responde a devolverle al Estado la gestión de la cosa pública de cara a la ciudadanía, no al partidismo. No obstante, los partidos son necesarios para asegurar la alternancia en el poder y contribuir profesionalmente al control de la autoridad. Pero siempre están subordinados a los problemas e intereses de la ciudadanía, la que, a su vez, goza de una autonomía necesaria frente a los conglomerados políticos, y de una *emancipación* respecto del poder del Estado.

En la situación de América Latina el discurso de las élites políticas suele transformarse fácilmente en un discurso populista y demagógico precisamente, tal vez, por el arraigo en nuestra tradición de la voz cuasisagrada del caudillo que rescata la tradición y el interés comunitario, casi siempre ante un enemigo externo (aunque éste sea el mismo Estado). En tal sentido vuelve a identificarse aquí la hipótesis de estas líneas: el discurso político se estructura mucho más en función de una *imagen* o *espectáculo* que congrega en torno a una identidad de origen y destino, y que, simultáneamente, se distancia de las ideas ilustradas y abstractas que dan lugar al «Estado nacional moderno». El Estado debe situarse aquí, en consecuencia, como la gran *instancia articuladora* de las iniciativas comunitarias que respondan mejor a esta sensibilidad comunitaria que, a la vez, se puede relacionar equidistantemente tanto del caudillismo demagógico como de la racionalidad lógica y técnica del Estado burocrático. Pero para ello será necesario posibilitar que la ciudadanía adquiera nuevas herramientas de discernimiento individual y comunitario, y nuevas competencias dialógicas ante las actuaciones de quienes gestionan la cosa pública.

ADQUISICIÓN DE ALGUNAS COMPETENCIAS QUE POSIBILITAN EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

En este punto le corresponde un papel importantísimo a los sistemas educativos latinoamericanos: la tarea de que la sociedad civil adquiera nuevas competencias equitativas para el ejercicio de una ciudadanía activa que, a la vez, rescate el imaginario comunitario de las sociedades de América Latina. Las más importantes serían:

- La valoración de la diversidad cultural intrínseca de América Latina,

acompañada de las correspondientes herramientas jurídicas que aseguren dicho respeto y valoración.

- La transmisión de información relevante (en el nivel social, político y económico) para el ejercicio del control de la gestión del Estado, necesaria para el ejercicio ciudadano.
- Asegurar la calidad de la educación general y el acceso a la información de cada ciudadano por sí mismo, con competencias cognitivas que le permitan analizar, sintetizar y discriminar esta información.
- Favorecer la gestión del aparato público con *sensibilidad política* antes que con una *racionalidad tecnócrata*. El ámbito de lo político (bajo cuya noción entendemos la ciudadanía) debe enriquecerse con el diálogo y la búsqueda de consensos comunitarios que resuelvan problemas de supervivencia, convivencia, coexistencia y gobierno de las organizaciones civiles.
- Se debe asegurar, simultáneamente, la adquisición tanto de competencias y destrezas productivas como de competencias y habilidades ciudadanas por parte de las nuevas generaciones. El discurso sostenido de la gestión actual de las políticas públicas (también en educación) resalta, de un modo nada provechoso, la competitividad y el «espíritu emprendedor» antes que las competencias para producir consensos y gestionar intereses comunitarios a escala humana. Ambas dimensiones deben confluir en una idea de bien común.
- Crear espacios de ejercicio de la democracia desde la escuela ayudará, también, a introyectar actitudes favorables a la eclosión de una vida comunitaria que se autogobierna y

gestiona desde los consensos y no desde la imposición del que *sabe* al que *no sabe*. La sabiduría popular es, en muchas ocasiones, más fructífera que el más sesudo consejo de los técnicos o peritos. Es necesario reconstruir la escuela introduciendo en ella el estilo democrático de vida, pues se sabe que la escuela es todavía en la América Latina actual uno de los enclaves más autoritarios que existen.

En suma, estas conclusiones han pretendido dos objetivos que van a la par de lo que todo este trabajo ha intentado describir como pistas de comprensión de la ciudadanía en América Latina. Primero, demostrar que el concepto de ciudadanía en América Latina, si bien arranca en parte de la noción de sociedad civil clásica europea, se encuentra *hipotecada* en nuestro continente por el fuerte sustrato cultural de otro tipo de organización social más ancestral: la comunitaria de autogestión y de emancipación, es decir, de la liberación del dominio de la *idea* sobre la *interacción simbólica* (la hemos llamado *liturgia mestiza*). Y, en segundo lugar, que la construcción de la ciudadanía latinoamericana deberá rescatar los elementos valiosísimos de la idea clásica de sociedad civil y ciudadanía, pero reinterpretándolos desde una sensibilidad distinta, particular y comunitaria, tal como hemos dicho que es la sensibilidad latinoamericana. En torno a esas dos conclusiones nos parece que deberán estructurarse nuestras propuestas de ciudadanía activa y vida democrática en los próximos años en nuestro continente.

BIBLIOGRAFÍA

ÁGUILA, Z. E.: «Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática», en *Revista Pensamiento Educativo*, 22 (1998), Santiago de Chile.

ÁLVAREZ, M. (coord.): *Sistemas Educativos Nacionales*. México, OEI-Ministerio de Educación de México, 1994. <http://www.campus-oei.org/quipu/mexico>.

AZUERO, G. et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, Colombia*. OEI-Ministerio de Educación de Colombia, 1993. <http://www.campus-oei.org/quipu/colombia>.

BRUNNER, J. J.: *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina*. Santiago de Chile, Flasco-Chile, 1986. Documento de Trabajo, 293.

— *La felicidad de los modernos*. Santiago de Chile, Persona y Sociedad, VIII, 1-2 (1994).

CASTRO DE PÉREZ, A. et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, El Salvador*. OEI-Ministerio de Educación de El Salvador, 1996. <http://www.campus-oei.org/quipu/salvador>.

CASTRO, E.; TORO, E.: *Educación para la ciudadanía en las escuelas chilenas: orientación y significado pedagógico de los Consejos de Curso*. Francia-Santiago de Chile, MINE-DUC-UNESCO, 1996.

CHEONG CHENG, Y.: «Por una educación ciudadana», en *El Correo de UNESCO*, nov. (2000). Instituto de Educación de Hong Kong.

CORTINA, A.: *Ética civil y religión*. Madrid, PPC, 1995.

DE LA MAZA, M.: «Ciudadanía. El concepto y los desafíos actuales», en M. ECKHOLT; J. SILVA: *Ciudad y Humanismo*. Chile, Tabor-UCM, 1999.

DE VENANZI: *Globalización y Corporación*. Barcelona, Anthropos, 2002.

DIAMONDS, L.: *El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas*. Buenos Aires, Conferencia Civitas Panamerica, 1996.

DURSTON, J.: «Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana», en *Revista Latinoamericana de Juventud*, 1 (1996).

EDWARDS, V.: *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago de Chile, MINEDUC-MECE, 1995.

- GARRETÓN, M. A.; VILLANUEVA, T.: *Política y jóvenes en Chile: una reformulación*. Santiago de Chile, Friedrich Ebert Stiftung, 1999.
- GARCÍA PÉREZ, J.: *América Latina. Treinta años de transformaciones*. Madrid, UPCO, 1992.
- GIUSTI, M.: *Ética, Política y Sociedad*. OEI, 2000. <http://www.campus-oei.org/valores/giusti.htm>.
- GONZÁLEZ, R. M. et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, Uruguay*. OEI-Ministerio de Educación del Uruguay, 1993. <http://www.campus-oei.org/quipu/uruguay>.
- JUÁREZ, J. M.; COMBONI, S.: *Sistemas Educativos Nacionales, Bolivia*. OEI-Ministerio de Educación de Bolivia, 1997. <http://www.campus-oei.org/quipu/bolivia>.
- KANT, I.: *La paz perpetua*. Madrid, Tecnos, 1989.
- LAGOS, M.: *Latinobarómetro 2002. Opinión pública latinoamericana*. Santiago de Chile, 2002.
- MARTÍNEZ, M.: *Educación y ciudadanía activa*. OEI, 2002. <http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm>.
- MARTINIC, S.: «Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27 (2001).
- MINEDUC CHILE: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena. Decreto 240*. Santiago de Chile, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: *Sistemas Educativos Nacionales, Perú*. OEI-Ministerio de Educación de la República del Perú, 1994. <http://www.campus-oei.org/quipu/peru>.
- MORANDÉ, P.: *Familia y sociedad*. Santiago de Chile, Editorial Universitari, 1999.
- *Cultura y Modernización en América Latina*. Santiago de Chile, PUCC-Cuadernos de Sociología, 1984.
- MOULIAN, T.: *El consumo me consume*. Santiago de Chile, LOM, 1999.
- PARKER, C.: «Modernización de la educación: ¿Para un desarrollo humano?», en *Revista de Ciencias Sociales*, Talca, Chile, Universidad Católica del Maule, 1998.
- *Otra lógica en América Latina: religión popular y modernización capitalista*. Santiago de Chile, FCE, 1993.
- PÉREZ, E.; CARRASQUEL, P.: *Sistemas Educativos Nacionales, Venezuela*. OEI-Ministerio de Educación de Venezuela, 1996. <http://www.campus-oei.org/quipu/venezuela>.
- PII.FER, D.; VITAR, A.: *Sistemas Educativos Nacionales, Argentina*. OEI-Ministerio de Educación de Argentina, 1994. <http://www.campus-oei.org/quipu/argentina>.
- SAN MARTÍN, V.: «La nueva educación chilena. ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?», en *Revista de Educación*, 320 (1999).
- «Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación. Comentario y Análisis del Decreto 40», en *Revista UC Maule*, 21 (1996), Talca, Chile.
- SCANNONE, J. C.; REMOLINA, G.: *Sociedad civil y Estado. Reflexiones ético-políticas desde América Latina*. Caracas, Indo American Press Service, 1996.
- ROMEO, J. et al.: *El discurso acerca de la participación en estudiantes de Enseñanza Media en Chile*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2003.
- TEDESCO, J. C.: *Reformas Educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas*. Chile, Universidad de Talca, 1998.
- *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995.
- «Los desafíos de la transversalidad en la educación», en *Revista de Educación*, 309 (1996).
- VARELA, H. M., et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, Cuba*. OEI-Ministerio de Educación de Cuba, 1995. <http://www.campus-oei.org/quipu/cuba>.
- VILLEGAS DE REIMERS, E.: «Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: la situación actual en Latinoamérica», en *Revista Pensamiento Educativo*, 18 (1996), Santiago de Chile.
- VIDAL, M.: *Diccionario de ética teológica (v. Ética civil)*. Estella, EVD, 1991.